

VOELEN LEERKRACHTEN ZICH GOED IN VLAAMSE SCHOLEN?

Auteurs

Antonia Aelterman, Nadine Engels, Karen Van Petegem en Jean Pierre Verhaeghe

Correspondentie: antonia.aelterman@UGent.be

Inleiding

Dat het onderwijs in Vlaanderen de laatste 25 jaar sterk onderhevig is geweest aan structurele en inhoudelijke wijzigingen en dit zowel op het vlak van het onderwijsbeleid als op de werkvloer zelf is overduidelijk. Leerkrachten gaan met die vernieuwingen op verschillende manieren om. Sommigen ervaren ze als een uitdaging en beschouwen ze als een stimulans voor hun professionele ontwikkeling, anderen als een verstoring van hun evenwicht. Het valt echter op dat we op geregelde tijdstippen in de media geconfronteerd worden met berichten die attenderen op ongenoegen dat bij leerkrachten leeft. De verhalen van leerkrachten die positief omgaan met innoverende ontwikkelingen en in hun dagelijks werk met leerlingen grote tevredenheid vinden, zijn daarentegen minder talrijk. Die vaststelling was voor ons als onderzoekers een aanleiding om ons in dit spanningsveld te verdiepen.

Het welbevinden van de leerkracht: een zorg voor het beleid

Wanneer op de wissel van de twintigste en eenentwintigste eeuw in bepaalde sectoren van het onderwijs een tekort aan leerkrachten werd gesignaleerd¹ was het voor het onderwijsbeleid belangrijk om na te gaan welke redenen de aantrekkingskracht tot het lerarenberoep kunnen verstoren. Dit belang werd onderstreept omdat er ook veel ongenoegen geuit werd door de leerkrachten over hun werkomstandigheden. Schaarste aan leerkrachten werd nogal snel in verband gebracht met oudere leerkrachten die uitgeblust waren en vervroegd met pensioen gingen, stress en burnout met een hoog ziekteverzuim en vragen voor uitstapregelingen, dit alles gecombineerd met een gebrek aan loopbaanperspectieven. Het gepercipieerde onevenwicht tussen de toenemende taken en verantwoordelijkheden die leerkrachten werden toebedeeld en de erkenning en waardering die daar tegenover stond, droeg daar ook toe bij². Een onderzoek naar het welbevinden van de leerkracht in het basis- en het secundair onderwijs kon binnen het debat omtrent (her)waardering van het lerarenberoep dan ook niet ontbreken. De onderzoeksteams van de UGent en de VUB kregen van het Departement Onderwijs de kans dit onderzoek uit te voeren.

Het welbevinden van de leerkrachten: een procesindicator voor de kwaliteit van het onderwijs

Het onderzoek naar het welbevinden van leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs dat werd uitgevoerd tussen 2000 en 2002, had als doel een valide en betrouwbaar instrument

¹ Zie het arbeidsmarktrapport van 2001 (Poelmans, 2001)

² Het interuniversitair onderzoek naar de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs, uitgevoerd in 2001-2002 leert evenwel dat dit gevoel onterecht is. Immers, bij de meeste Vlamingen roept de leerkracht een positief beeld op. De resultaten van een bevraging bij een representatief staal van de volwassen Vlaamse bevolking (van 18 tot 70 jaar; er waren 982 respondenten) tonen aan dat de Vlaamse bevolking blijk geeft van een grote appreciatie voor (hun) leerkrachten. Zowel de eigen schoolbeleving als de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen tonen dit aan. Wel is de tevredenheid en de waardering voor de leerkrachten in het kleuter- en lager onderwijs iets groter dan voor de leerkrachten in het secundair onderwijs (Aelterman e.a., 2002)

te ontwikkelen dat de Vlaamse onderwijsinspectie zou kunnen gebruiken bij haar doorlichtingen om het welbevinden van leerkrachten op school te registreren. De wens om naar het welbevinden van leerkrachten te peilen bij de schooldoorlichtingen kadert in een totaalbeleid van kwaliteitsbewaking. Het staat immers buiten kijf dat het onderwijs in onze samenleving een belangrijke functie vervult. De eisen van het onderwijsbeleid en de samenleving worden bovendien steeds complexer³. Hierbij kan niet genoeg worden beklemtoond dat de leerkracht één van de centrale figuren in het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen is. Dagelijks wordt beroep gedaan op de leerkracht om in relatie met de leerlingen de positieve ontwikkeling van toekomstige maatschappelijke burgers te garanderen. Het is dan uiteraard ook belangrijk dat het beleid op diverse terreinen inspanningen blijft ondernemen om ook naar de toekomst toe de kwaliteit van het onderwijs te garanderen.

Bovendien is er de onderzoeksevidentie dat de kwaliteit van de werkkuitvoering samenhangt met de mate waarin de werknemer zich in de werksituatie gewaardeerd voelt en tevreden is. Werkplaatscondities hebben een grote invloed op de wijze waarop werknemers omgaan met factoren die de positieve arbeidsbeleving bedreigen (Steyaert & Janssens, 1998; Shann, 1998). Daarnaast is het gegeven dat een beleidscontroleerende instantie peilt naar het welbevinden van de werknemers te verantwoorden vanuit de bij wet vastgelegde opdracht van de werkgever om zorg te dragen voor het welzijn van de werknemers⁴. Een instrument om het welbevinden van leerkrachten te meten ondersteunt de inspectie in haar opdracht om na te gaan of de school haar verantwoordelijkheid voor het welzijn van haar personeel opneemt.

De beleving van de leerkrachten en de directies: een centraal uitgangspunt in het onderzoeksofzet

Om een instrument te ontwikkelen dat het welbevinden van leerkrachten in kaart brengt, was het in de eerste plaats belangrijk na te gaan welke belevingsaspecten leerkrachten relevant achten met betrekking tot hun welbevinden in klas en op school en welke van deze belevingsaspecten leerkrachten relateren aan het beleid op meso- of macroniveau. Gelet op de hierboven aangehaalde argumenten kan het belang van deze onderzoeksvraag niet worden ontkend.

Vanuit de idee dat leerkrachten zelf het best geplaatst zijn om te oordelen over hun welbevinden, hebben wij er voor geopteerd om naast een uitgebreide *literatuurstudie* over dit thema, de leerkrachten zelf aan het woord te laten. We hadden immers vastgesteld dat in ander onderzoek, zowel in binnen- als buitenland vaak tegenstrijdige resultaten gerapporteerd werden m.b.t. het welbevinden van leerkrachten en de factoren die dit welbevinden beïnvloeden. Dit is niet verwonderlijk gelet op het feit dat onderwijs- en schoolcontexten in diverse landen en zelfs regio's grote verschillen vertonen. Bovendien menen wij dat leerkrachten zelf (en niet alleen wetenschappers op basis van toepassing van modellen of extrapolatie van modellen uit andere arbeidssectoren) het best kunnen oordelen over hoe zij hun job ervaren. Daarnaast hebben wij ook een belangrijke rol toegekend aan de directies om

³ Deze maatschappelijke verwachtingen zijn vastgelegd in de *beroepsprofielen en de basiscompetenties*. Hierin worden, steunend op een emancipatorische onderwijsvisie en een verruimd professionaliteitsconcept de vaardigheden en attitudes opgesomd waarover een leerkracht moet beschikken (Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en memorie van toelichting, 1999). Daarnaast zijn er de functiebeschrijvingen. Hierin wordt op een gedetailleerde wijze beschreven wat een individuele leerkracht doet in een individuele school, afhankelijk van de context waarin hij werkt, van zijn ervaring, ... (cf. de decreten basisonderwijs, artikels 157 tot 162 en secundair onderwijs, artikel 149)

⁴ Wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk

informatie over het welbevinden van leerkrachten te bekomen. Zij werken dagelijks met leerkrachten en gelet op de steeds groter wordende autonomie van scholen, zijn de school en de directie verantwoordelijk om het welbevinden van leerkrachten te bevorderen. De wijze waarop de school haar personeelsbeleid voert, behoort immers tot die autonomie. Vandaar dat er ook enkele gesprekken met de directies gevoerd zijn met de bedoeling het thema vanuit een andere invalshoek te benaderen.

Met beide partijen hebben we in totaal 51 panelgesprekken gehouden, panels van telkens 6 personen⁵. Vanuit hun eigen ervaringen konden leerkrachten en directies vertellen welke factoren het welbevinden van leerkrachten beïnvloeden. De panelgesprekken waren dan ook een heel belangrijk onderdeel van het onderzoek. Op basis van de resultaten van die panelgesprekken is in een tweede onderzoeksfase een vragenlijst geconstrueerd die, na consultatie van een aantal expertenpanels, eerst bij een beperkte steekproef en daarna bij een representatieve steekproef van ongeveer 2000 leerkrachten is afgenomen. Er zijn afzonderlijke vragenlijsten opgemaakt voor het basis- en het secundair onderwijs. De vragenlijsten zijn statistisch getoetst op betrouwbaarheid en validiteit. De verschillende items per vragenlijst zijn op een statistisch en inhoudelijk verantwoorde wijze samengebracht in een aantal subschalen die elk een component van het welbevinden belichten. Per subschaal kon de gemiddelde waarde en spreiding op leerkrachtniveau en de correlatie met het algemeen welbevinden in kaart gebracht worden. Tevens werd nagegaan in hoeverre de verscheidenheid in scores op de verschillende subschalen door verschillen tussen scholen verklaard kon worden en in hoeverre het ging om strikt individuele verschillen tussen leerkrachten binnen scholen.

De verwerking van de resultaten heeft geleid tot een beschrijving van de verbanden tussen beïnvloedende factoren en het welbevinden van leerkrachten en de randvoorwaarden die moeten vervuld zijn om het welbevinden van de leerkracht te verhogen.

Een positieve welzijnsdefinitie als uitgangspunt

Vooraleer de belangrijkste resultaten samenvattend te beschrijven, willen we nog even benadrukken welke aspecten het gepresenteerde onderzoek typeren t.o.v. andere onderzoeken over dezelfde materie. Het hier beschreven onderzoek ging, in tegenstelling tot de meeste andere studies en in tegenstelling tot vroegere onderzoekstradities met betrekking tot stress en burnout bij leerkrachten, uit van *een positieve welzijnsdefinitie*. De uitgangspunten hiervan zitten vervat in de definitie van het concept welbevinden die we hanteerden: *“welbevinden drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerkrachten anderzijds”*⁶. De visie achter dit onderzoek is er een van dynamisme en verandering in de positieve zin. We zijn niet gebaat met een deterministische vooringenomenheid. In dit onderzoek wilden we daarom de factoren opsporen die het welbevinden bij leerkrachten doen toenemen. De identificatie van factoren met een positief effect zal scholen immers in staat stellen om acties te ondernemen die het welbevinden van leerkrachten bevorderen. Daar staat tegenover dat in de literatuur met betrekking tot

⁵ Niet geheel onbelangrijk is het op te merken dat de rekrutering van de onderzoeksgroep niet zo vlot verliep als verwacht, voornamelijk wat de panels met de leerkrachten betrof. We moeten dit in verband brengen met de dreigende sfeer die er heerste toen het onderzoek werd uitgevoerd, een dreigende sfeer die te maken had met de gewijzigde uitstapregeling voor de 55-plussers.

⁶ Dit concept hebben we ook gehanteerd in het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen op school (Engels e.a., 2000)

welbevinden van leerkrachten vooral de nadruk ligt op een toestand van onwelbevinden, uitgedrukt in concepten zoals burnout⁷, stress en depressie.

Het onderzoek waarover we hier rapporteren leunt dus aan bij de interpersoonlijke theorieën en de positieve psychologie: niet de remediëring van stress staat centraal, wel de identificatie van factoren die het welbevinden van leerkrachten verhogen. Precies dit uitgangspunt sluit aan bij de opdracht van de inspectie. Uit de literatuurstudie is trouwens ook gebleken dat de sociale steun in de werkomgeving een belangrijke factor is in de ‘coping’ met factoren die het welbevinden van leerkrachten kunnen verstoren. We wijzen er wel op dat het welbevinden van de leerkracht in de schoolsituatie uiteraard niet alleen wordt bepaald door kenmerken van die schoolomgeving. Persoonlijkheidsfactoren of familiale achtergronden kunnen er voor zorgen dat leerkrachten individueel op zeer verscheiden manieren omgaan met omgevingsfactoren binnen de school en de eisen die aan het beroep gesteld worden. Ons doel was echter niet het individuele welbevinden van een leerkracht te meten, doch wel te focussen op het gemiddeld welbevinden van de leerkrachten op een bepaalde school. Om die reden zijn in dit onderzoek schoolteams bevestigd.

Leerkrachten voelen zich goed op school!

Misschien tegen de verwachting van velen in, rapporteren zowel leerkrachten uit het basisonderwijs als leerkrachten uit het secundair onderwijs dat ze een redelijk tot zeer goed algemeen welbevinden hebben. Leerkrachten basisonderwijs hebben een gemiddeld algemeen welbevinden van bijna 8 (7,99) op 10, waarbij 10 een zeer goed welbevinden betekent.

Dit is dus helemaal niet slecht te noemen. Leerkrachten secundair onderwijs rapporteren een gemiddeld algemeen welbevinden van 7,7 op 10 wat opnieuw een hele goede score is. Het verschil tussen leerkrachten van het basisonderwijs en leerkrachten van het secundair onderwijs is niet significant. Wel zijn er enkele belangrijke vaststellingen.

(1) Schoolgrootte, onderwijsnet en kenmerken van de leerlingenpopulatie spelen geen rol in het verklaringmodel voor het algemeen welbevinden van leerkrachten.

(2) De persoonsvariabelen die in beide niveaus als een belangrijke determinant van algemeen welbevinden naar voor komen, zijn leeftijd-gerelateerd. Naarmate leerkrachten ouder worden voelen ze zich minder goed.

(3) Wat de belevingsvariabelen betreft, valt in beide niveaus de centrale rol op van *de eigen doelmatigheidsbeleving*, dit is het gevoel iets te kunnen realiseren, de mate waarin de leerkracht zichzelf bekwaam vindt. Hebben daarnaast eveneens een positief effect: de mate waarin de leerkracht *minder werkdruk* ervaart, *de collegialiteit*, *de houding tegenover onderwijsvernieuwing* en *de relatie met de ouders*. Ook de mate waarin de leerkracht *door de directie ondersteund* wordt, heeft een significante invloed op het algemeen welbevinden, maar wel op een indirecte manier. We kunnen stellen dat de ervaring door de directie ondersteund te worden, leidt tot een meer positieve ervaring van collegialiteit, een meer positieve beleving van de relatie met de ouders en een vermindering van de beleefde werkdruk en precies daardoor tot een verhoging van het algemeen welbevinden.

Het grootste deel van de verschillen tussen scholen wordt verklaard door de hierboven genoemde belevingsvariabelen (die sterk met elkaar samenhangen). De belevingsvariabelen

⁷ Zo is de Maslach Burnout Inventory een veel gebruikte schaal. We verwijzen ook naar de studie van Steyaert en Janssens (1998) waaruit blijkt dat de Vlaamse leerkrachten een gemiddelde stress-score hebben die ver boven de gemiddelde waarde van de doorsnee werknemer ligt.

wegen door op de formele persoonskenmerken. Hieronder geven we de gemiddelden per subschaal.

Tabel 1: Gemiddelden per subschaal

subschalen	Gemiddelde basisonderwijs (op 10)	Gemiddelde secundair onderwijs (op 10)
doelmatigheidsbeleving	8,3	7,7
collegialiteit	7,3	7,7
ondersteuning door de directie	7,3	7,1
onderwijsvernieuwing	7,1	6,9
ondersteuning professionele ontwikkeling	7,0	7,0
tevredenheid met infrastructuur	7,0	6,4
relatie met de ouders	7,1	6,3
grootte van de klasgroep	6,1	6,1
weinig werkdruk	5,4	5,5
tevredenheid met onderwijsbeleid	3,6	3,4

Beschrijving van enkele belevingsvariabelen

Uit tabel 1 blijkt dat de gemiddelde scores op de subschalen, waaronder de belevingsfactoren vervat zitten die van belang zijn voor het algemeen welbevinden, vrij goed zijn. In het oog springt de *hoge doelmatigheidsbeleving* waarvan zowel leerkrachten uit het basisonderwijs als leerkrachten uit het secundair onderwijs getuigen, alhoewel voor deze laatsten de score iets lager ligt. Leerkrachten hebben het gevoel dat zij de klas goed in de hand hebben, dat de kinderen naar hen luisteren, dat ze een goede band hebben met de leerlingen, dat ze erin slagen de kinderen aan te zetten tot zelfstandig leren, dat ze het gevoel hebben zowel te lukken in de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden als in de ontwikkeling van de sociale en de persoonlijkheidsvorming. Het zijn slechts enkele van de items uit de schaal die we hier noemen, maar ze illustreren wel de kracht van de schaal. De doelmatigheidsbeleving is sterk bepalend voor het welbevinden van leerkrachten.

De statistische analyses leren ons dat de effecten van *collegialiteit, houding t.a.v. onderwijsvernieuwingen en relatie met de ouders* op het algemeen welbevinden een stuk lager liggen en gedeeltelijk via een positieve invloed op de eigen doelmatigheidsbeleving lopen. Een positieve houding t.a.v. onderwijsvernieuwing lijkt bovendien ook tot de beleving van minder werkdruk te leiden en mede daardoor een gunstige invloed op het algemeen welbevinden te hebben. Er is eveneens sprake van een significant effect van de houding t.a.v. onderwijsvernieuwingen.

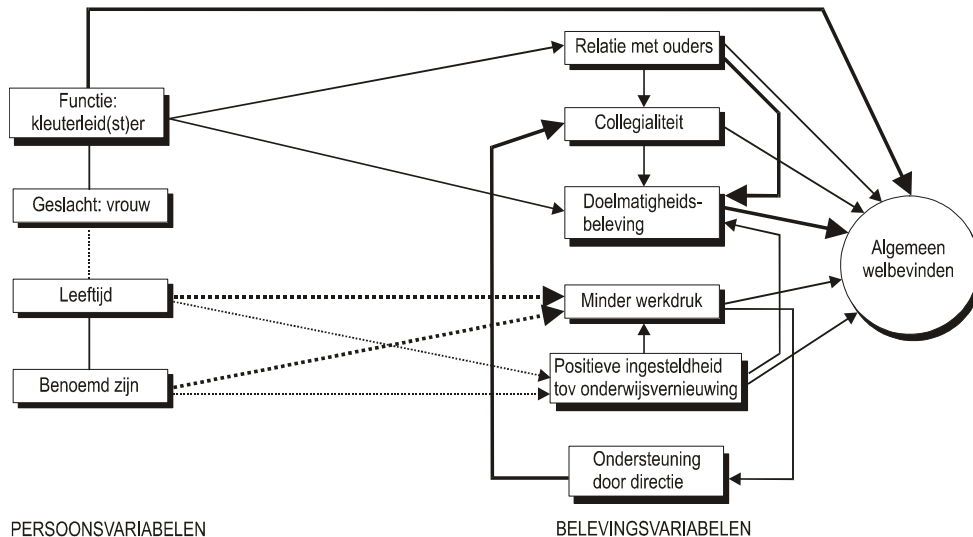
Ook wat de ervaring met collegialiteit betreft scoren de leerkrachten goed, alhoewel er reeds meer verdeeldheid is. Merkwaardig is het feit dat inzake *beleving van collegialiteit* de leerkrachten van het secundair onderwijs significant hoger scoren. Dit is de enige schaal waar

leerkrachten uit het basisonderwijs minder goed op scoren. Dit is opmerkelijk omdat we net zouden veronderstellen dat de kleinschaligheid van de basisschool bevorderend werkt voor de collegialiteit. Deze vaststelling verdient nader onderzoek. Misschien dient de verklaring gezocht te worden in het feit dat in het basisonderwijs wel het volledige leerkrachtenteam bevestigd werd, terwijl het voor het secundair onderwijs slechts om een representatief deel van het team ging.

De mate waarin de leerkracht *minder werkdruk* ervaart is eveneens een sterke belevingsvariabele. We stellen vast dat in de beide onderwijsniveaus (er is geen significant verschil) er ongeveer evenveel leerkrachten zijn die aangeven veel werkdruk te hebben als leerkrachten die aangeven dat ze weinig werkdruk ervaren. De schaal is behoorlijk verdeeld. De helft van de leerkrachten vindt de werkdruk hoog tot zeer hoog, de andere helft ervaart minder werkdruk. Toch wordt vandaag in de media, alsook in de literatuur en de panelgesprekken, voortdurend gesteld dat leerkrachten ongelooflijk veel werk hebben. In de panelgesprekken werd vooral de administratieve rompslomp, de zogeheten planlast aangegeven als oorzaak. Voor het secundair onderwijs hebben we wel vastgesteld dat leerkrachten technische en praktijkvakken en leerkrachten die in de vierde graad werken, minder werkdruk ervaren.

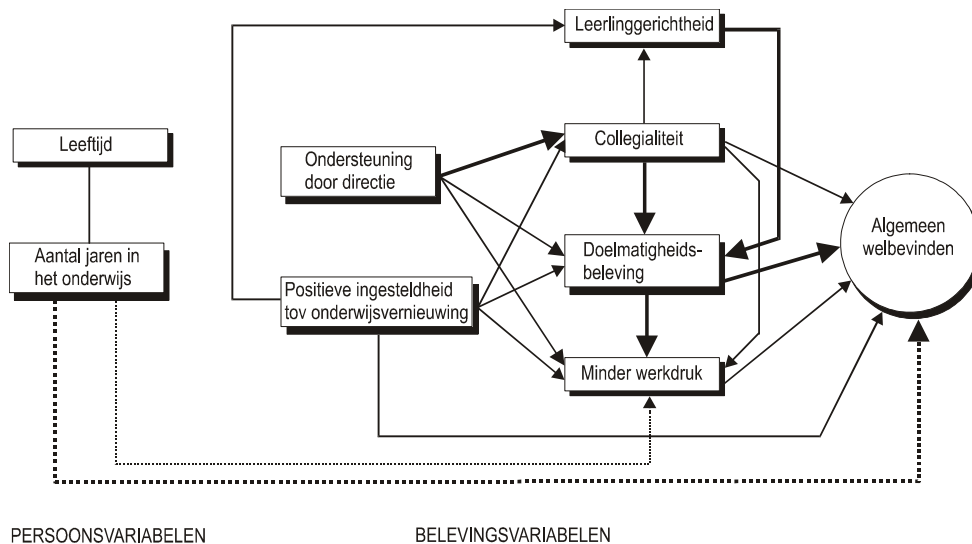
De onvrede met *het onderwijsbeleid* is een opvallende vaststelling. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs zijn de leerkrachten zeer negatief. Wel moeten we hier opmerken dat het onderzoek is uitgevoerd op een ogenblik dat er nogal wat turbulentie was met betrekking tot nieuw af te sluiten CAO's. Ook de afschaffing van de mogelijkheid om op 55 jaar uit het onderwijs te stappen dateert uit die periode. Belangrijk is wel dat we vaststellen dat deze onvrede het algemeen welbevinden op school niet aantast.

Figuur 1: Relaties tussen variabelen voor het basisonderwijs



volle lijn = positieve invloed
onderbroken lijn = negatieve invloed

Figuur 2: Relaties tussen variabelen voor het secundair onderwijs



volle lijn = positieve invloed
 onderbroken lijn = negatieve invloed

Relatie van de belevingsvariabelen met enkele formele persoonskenmerken

Wat betreft het *geslacht* zijn er verschillen in ervaren collegialiteit in beide onderwijsniveaus. Vrouwelijke leerkrachten ervaren meer collegialiteit dan mannelijke leerkrachten. Deze vaststelling zou kunnen getoetst worden aan ander onderzoek m.b.t. genderverschillen in arbeidsorganisaties en m.b.t. communicatievaardigheden. Kan deze vaststelling verklaard worden door het feit dat vrouwen meer ingesteld zouden zijn op samenwerken en mannen competitiever en ambitieuser zijn? Van de leerkrachten basisonderwijs zijn de vrouwen meer tevreden over de relatie met de ouders dan de mannen. Voor het secundair onderwijs werden twee andere significante verbanden gevonden tussen geslacht en een specifiek aspect van welbevinden. Vrouwelijke leerkrachten ervaren in het secundair onderwijs meer werkdruk dan hun mannelijke collega's en staan positiever ten opzichte van onderwijsvernieuwingen.

Wat betreft *leeftijd* kunnen we op basis van de kwantitatieve resultaten akkoord gaan met de mening van jongere leerkrachten tijdens de panelgesprekken. Zij gaven aan dat hun oudere collega's meer uitgeblust zijn en een hogere werkdruk ervaren. Ook andere auteurs (o.m. Huberman & Vandenberghe, 1999; Lens & de Jesus, 1999) bevestigen dit gegeven. Oudere leerkrachten in het basisonderwijs hebben, zo blijkt uit de onderzoeksresultaten, gemiddeld een significant lager algemeen welbevinden dan hun jongere collega's. Ook over leerkrachten secundair onderwijs kan dit gezegd worden. In beide niveaus ervaren de oudere leerkrachten ook meer werkdruk. Dit kan op verschillende manieren verklaard worden. Ofwel hebben de oudere leerkrachten effectief meer werk en ervaren dus ook een hogere druk doordat ze op basis van hun ervaring meer taken toevertrouwd krijgen. Ofwel is er sprake van een subjectief leeftijdseffect voor werkdruk: hoe ouder de leerkracht wordt hoe minder hij/zij aankan. Dezelfde hoeveelheid werk zou bij oudere leerkrachten voor een hogere druk zorgen dan bij jongere collega's. Een andere verklaring kan – zeker wat het secundair onderwijs betreft –

liggen in de gewijzigde arbeidsomstandigheden die te maken hebben met een gewijzigd beleid inzake b.v. de toekenning van lestijden: oudere leerkrachten vergelijken misschien met een periode waarin de omkadering gunstiger was. Anderzijds kan niet worden ontkend dat objectief gezien, de opdrachten die aan de leerkrachten worden toebedeeld zijn toegenomen en complexer zijn geworden.

Oudere leerkrachten secundair onderwijs geven ook aan minder collegialiteit te ervaren dan hun jongere collega's, staan wat negatiever ten opzichte van onderwijsvernieuwingen en zijn meer leerstofgericht. De oorzaak waarom oudere leerkrachten minder positief staan ten opzichte van onderwijsvernieuwingen zou kunnen gezocht worden in het gevoel dat in de laatste decennia de vernieuwingen elkaar snel en massaal opvolgen. Misschien kunnen veel van deze leerkrachten het tempo van vernieuwingen niet volgen en hebben ze het opgegeven om er enthousiast aan mee te werken. Met onderwijsvernieuwingen worden hier zowel vernieuwingen bedoeld die opgelegd worden door de overheid, door de onderwijskoepels als door de lokale schoolbesturen. Hierbij moet opgemerkt worden dat het voor leerkrachten wellicht niet altijd even duidelijk is door welke instantie de vernieuwingen worden opgelegd, waardoor ze al gauw een beschuldigende vinger uitsteken naar het Vlaamse onderwijsbeleid.

Wat betreft *de functie* in het basisonderwijs, werden heel wat verbanden vastgesteld. Kleuterleidsters hebben een hoger algemeen welbevinden dan andere leerkrachten van de basisschool. Ze hebben ook een betere doelmatigheidsbeleving en zijn meer tevreden met het onderwijsbeleid. Kleine kinderen zijn spontaner en directer. Ze ontwikkelen veel sneller dan oudere leerlingen. De kleuterleidster ziet dus ook snel resultaat van haar werk en krijgt van de kinderen veel directere feedback en waardering. Dit zou aan de basis kunnen liggen van de betere doelmatigheid en het hoger algemeen welbevinden van kleuterleidsters. De kinderen hebben echter nog heel veel aandacht en ondersteuning nodig. De kleuterleidsters zijn echter minder tevreden met de klasgrootte in vergelijking met andere leerkrachten basisonderwijs. Opgemerkt moet worden dat de klasgroepen in het kleuteronderwijs effectief ook groter zijn dan in het lager onderwijs. Grote klassen zijn dan ook een belemmering voor het bieden van de gepaste aandacht aan elk kind. Onderwijzers op hun beurt zijn minder tevreden over de relatie met de ouders en vakleerkrachten zijn meer tevreden met het onderwijsbeleid dan andere leerkrachten uit het basisonderwijs. Ze ervaren ook minder collegialiteit dan kleuterleidsters. De ontevredenheid die onderwijzers rapporteren over de relatie met de ouders kan te wijten zijn aan het feit dat zij niet zoveel de kans hebben zoals kleuterleidsters om de ouders van de kinderen te ontmoeten. De meeste lagere schoolkinderen gaan immers alleen naar school of worden aan de poort afgezet. Bij de kleuters gaan de ouders vaak mee tot aan de klas. Ook moeten onderwijzers – in tegenstelling tot kleuterleidsters – punten uitdelen aan de kinderen, wat tot conflicten met de ouders kan leiden. Men zou bovendien kunnen veronderstellen dat kleuterleidsters minder ontevreden zijn dan onderwijzers omdat ze minder de dwingende druk ervaren van het moeten realiseren van de eindtermen.

In het secundair onderwijs speelt *het diploma* een rol. Regenten en leerkrachten BSO rapporteren een betere ondersteuning door de directie en ondersteuning bij professionele ontwikkeling. Leerkrachten technische en praktijkvakken rapporteren een hogere doelmatigheidsbeleving, een hogere werkdruk (echter niet voor leerkrachten die lesgeven in de vierde graad) en meer tevredenheid met de infrastructuur en de middelen. De redenering die gemaakt werd bij de kleuterleidsters in verband met de hogere doelmatigheidsbeleving zou kunnen doorgetrokken worden voor de leerkrachten technische en praktijkvakken. Ze hebben door de aard van hun vak een meer directe voldoening. Ze kunnen de vooruitgang bij

de leerlingen veel sneller opmerken dan leerkrachten die algemene vakken geven. Bovendien wordt vaak gehoord dat leerlingen in het BSO (beroepssecundair onderwijs) en TSO (technisch secundair onderwijs) zich vaak alleen inzetten voor de technische en praktijkvakken, niet voor de algemene vakken. Logischerwijze zou men verwachten dat leerkrachten technische en praktijkvakken minder tevreden zouden zijn met de infrastructuur en de middelen omdat zij daar voor hun lessen grotendeels van afhankelijk zijn. We hebben het tegengestelde vastgesteld. De verklaring kan misschien in verband gebracht worden met het feit dat leerkrachten technische en praktijkvakken meer inspraak hebben in de aankoop van infrastructuur en middelen. Ook het bestaan van een functie van werkplaatsleider en de contacten die het TSO en BSO hebben met de industrie kunnen hierbij een rol spelen.

Leerkrachten die les geven in het BSO rapporteren een betere ondersteuning door de directie, meer collegialiteit en een grotere leerlinggerichtheid. Ze geven echter een slechtere relatie aan met de ouders, een vaststelling die we wellicht in verband kunnen brengen met de sociaal economische achtergrond van de leerlingen van het BSO, maar ook met het watervaleffect dat in het TSO en BSO speelt. Leerkrachten die les geven in de gemeenschappelijke eerste graad rapporteren meer werkdruk. In het kunstsecundair onderwijs getuigen leerkrachten van een betere doelmatigheidsbeleving, geven ze aan meer leerlinggericht te zijn en minder leerstofgericht te werken. De leerkrachten die les geven in het BSO zijn wel minder tevreden over de relatie met de leerlingen. Dit geldt niet voor de leerkrachten die les geven in het technisch secundair onderwijs. Ook voor de leerkrachten in het kunstsecundair onderwijs kan de doelmatigheidsredenering van kleuterleidsters en leerkrachten technische en praktijkvakken doorgetrokken worden. De aard van hun vak leidt tot een grotere doelmatigheidsbeleving. Daar hangt ook mee samen dat ze meer leerlinggericht werken en minder leerstofgericht. We verwijzen in dit verband naar het onderzoek "*Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs*" (Engels, e. a., 2000) waarin we vastgesteld hebben dat leerlingen van het KSO (kunstsecundair onderwijs) een uitgesproken hoger welbevinden vertonen. We kunnen deze resultaten dus zeker in verband brengen met de hogere doelmatigheidsbeleving van hun leerkrachten.

Het lokale schoolbeleid maakt een verschil

Zowel op het algemeen welbevinden als op de verschillende belevingsfactoren bleken er in dit onderzoek nogal wat verschillen te zijn tussen leerkrachten. Voor een meer of minder belangrijk deel bleken die verschillen samen te hangen met verschillen tussen scholen, zelfs als verschillen inzake geslacht, leeftijd, functie, diploma of onderwijsvorm waarin les gegeven wordt of schoolkenmerken zoals schoolgrootte of kenmerken van de schoolbevolking (b.v. de aanwezigheid van doelgroepleerlingen) geneutraliseerd werden. Daaruit blijkt dat onafhankelijk van de (toevallige) samenstelling van het leerkrachtenteam (naar leeftijd, sekse, enz.) en de schoolbevolking, de factor "school" een zekere rol speelt in het welbevinden van leerkrachten en de belevingsaspecten die eraan ten grondslag liggen. Dat kan te maken hebben met de schoolcultuur en/of de wijze waarop leiding gegeven wordt. Afhankelijk van de subschaal verklaart de factor "school" 3,3 tot 34,6% van de totale variantie. Voor sommige subschalen weegt de factor "school" behoorlijk wat door. Ter vergelijking: in schooleffectiviteitsonderzoek blijkt de factor "school" doorgaans ongeveer 10 % van de variantie in leerresultaten bij leerlingen te verklaren.

Voor het basisonderwijs blijkt de factor school het meest door te wegen voor de schalen *ondersteuning door de directie* (32,3%), *ondersteuning bij professionele ontwikkeling* (30,5%), *collegialiteit* (27,3%), *tevredenheid met infrastructuur* (18,3%) en

doelmatigheidsbeleving (10%). Vooral bij de eerste drie belevingsfactoren is het gewicht van de factor school opvallend. Voor het secundair onderwijs is dit *tevredenheid met infrastructuur* (34,6%), *ondersteuning door de directie* (18,7%), *ondersteuning bij professionele ontwikkeling* (15,6 %).

Er worden dus een aantal tendensen en factoren vastgesteld waar scholen duidelijk iets kunnen aan doen. In het geval van de beleving met betrekking tot *ondersteuning door directie en ondersteuning bij professionele ontwikkeling* gaat het wellicht om het lokale schoolbeleid; in het geval van de beleving met betrekking tot *collegialiteit* moet de oorzaak van de verschillen tussen de scholen waarschijnlijk in de schoolcultuur gezocht worden. De gemiddelde scores op die drie variabelen kunnen bijgevolg ook goed gehanteerd worden voor de zelfevaluatie van of reflectie over die interne schooldynamiek (lokaal beleid of schoolcultuur).

Die verschillen tussen de schalen zijn er wellicht niet toevallig. Naarmate de eventuele bron van (on)welbevinden zich meer op macro-niveau situeert (de maatschappij, het onderwijsbeleid) komt een kleiner aandeel van de verschillen voor rekening van de school; naarmate de bron meer lokaal te situeren valt gaat het om een groter deel.

We moeten opmerken dat voor het secundair onderwijs de *tevredenheid met infrastructuur en middelen* de component van welbevinden is die het meest bepaald is door het lokale schoolbeleid en/of -cultuur.

Het is niet omdat de andere factoren minder hoog scoren in verklaarde variantie op schoolniveau dat ze minder belangrijk zouden zijn m.b.t. het welbevinden. *Ondersteuning door de directie, de collegialiteit en de ondersteuning bij professionele ontwikkeling* zijn factoren die op hun beurt de relatie met de ouders, de ingesteldheid ten aanzien van onderwijsvernieuwing en vooral de doelmatigheidsbeleving beïnvloeden. Scholen waar leerkrachten samenwerken, waar een gevoel van vertrouwen en betrokkenheid aanwezig is binnen het lerarenteam, waar beginnende leerkrachten begeleid worden, waar leerkrachten aangemoedigd worden om nascholing te volgen, waar de inspanningen die leerkrachten leveren gewaardeerd worden door de directie, waar voldoende inspraak is, maar waar een directeur ook knopen weet door te hakken, daar voelen leerkrachten zich beter, omdat ze samen sterker zijn en meer gewapend zijn om met externe druk (o.m. door de toegenomen maatschappelijke verwachtingen en onderwijsvernieuwingen) om te gaan. Ook in de literatuur hebben we de positieve rol van een hoge doelmatigheidsbeleving en het belang van sociale steun aangetroffen.

We menen dat de resultaten van dit onderzoek aantonen dat er een hoge graad van welbevinden is bij leerkrachten en dat de school een belangrijke invloed hierop kan uitoefenen. De identificatie van factoren die het welbevinden van leerkrachten verhogen was onze doelstelling. Daarom hebben we alleen gewerkt met leerkrachten die op dit ogenblik nog werkzaam zijn in het onderwijs. Met cijfers i.v.m. ziekteverzuim is geen rekening gehouden. De inspectie kan deze relatie wel in rekening brengen bij de doorlichting van een school. Met het oog op een doelmatig personeelsbeleid zou het ook een interessant onderzoeksitem zijn om na te gaan wat de redenen zijn waarom leerkrachten het onderwijs verlaten. Verder onderzoek kan daar duidelijkheid over brengen.

Tot slot: het welbevinden van de leerkracht gerelateerd aan het welbevinden van de leerlingen

In het onderzoek naar het welbevinden van de leerlingen (Engels e.a., 2000) stelden we vast dat de leerkracht wel een zeer cruciale rol vervult: de beleving en de tevredenheid van de leerlingen in de klassituatie hangt sterk samen met het algemeen welbevinden van leerlingen op school. Hoewel de gemiddelde scores voor het welbevinden van de leerlingen secundair onderwijs overhellen naar de positieve kant, getuigen ze toch niet van een heel hoog welbevinden. Dit is trouwens ook in ander onderzoek vastgesteld: Vlaamse leerlingen halen, bij internationale vergelijkingen, vrij goede scores, op (cognitief vlak), maar ze gaan niet graag naar school.

We hebben er in bovenstaande paragrafen op gewezen dat het welbevinden bij leerkrachten vrij hoog is. Wanneer we de resultaten van beide onderzoeken aan elkaar verbinden, dan moeten we misschien toch wel een en ander problematiseren. Ondanks de vele negatieve opmerkingen die we in de pers vaak horen, als zouden vele leerkrachten ontevreden zijn, merken we op dat leerkrachten zich goed voelen. Dat is op zich natuurlijk een mooie vaststelling, ware het niet dat er toch enkele punten zijn die aandacht verdienen. Zo stellen we b.v. vast dat de leerkrachten vrij hoog scoren op de schaal 'doelmatigheidsbeleving'. Met het begrip doelmatigheidsbeleving verwijzen we naar het gevoel dat leerkrachten hebben iets te kunnen realiseren bij de leerlingen, het punt waar leerkrachten hun intrinsieke motivatie voor het leraarschap halen. Zoals we reeds hebben aangetoond slaan de items van die schaal zeker niet alleen op de meer 'cognitieve' aspecten van het onderwijs. Ze hebben integendeel ook betrekking op de band die leerkrachten hebben met hun leerlingen, de waardering die zij van leerlingen krijgen en hun bijdrage aan de meer algemene persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerlingen. Het feit dat leerkrachten van zichzelf zeggen dat ze hier goed op scoren, het gegeven ook dat velen van zichzelf zeggen dat ze een leerlinggerichte houding aannemen alsook een positieve houding hebben tegenover onderwijsvernieuwingen, staat toch wel in schril contrast met het feit dat de gemiddelde leerling uit het secundair onderwijs zich niet zo goed voelt op school en niet zo graag naar school gaat (zie ook Van Damme e.a., 2001). Dit doet toch even de wenkbrauwen fronsen.

De tegenstelling tussen de percepties van de leerlingen en de percepties van de leerkrachten vraagt om nader onderzoek. Het is verre van onze bedoeling om hier leerkrachten te gaan culpabiliseren. In elk geval kan wel de veronderstelling geopperd worden dat leerkrachten zich, wellicht omdat er nog te weinig een cultuur van transparantie en intervisie aanwezig is op school, te weinig bewust zijn van de effecten van hun handelen en hun houding op de leerlingen. Die vaststelling steunt ons, lerarenopleiders, nascholers en begeleiders, om in het licht van de professionele ontwikkeling van de leerkracht, het reflectief bewustzijn van leerkrachten te verhogen en leerkrachten er toe aan te zetten hun opvattingen over het onderwijs te expliciteren om zich aldus meer bewust te worden van hun invloed op leerlingen.

Referenties

Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in de samenleving?* Gent: Academia Press

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16 (1), 81-101.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. en Van Petegem, K. (2001). Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs. In: *Welwijs*, XII, nr. 3, pp. 28-33

Huberman, A.M. and Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In Vandenberghe, R. and Huberman, A.M., *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press, 1999.

Lens, W., de Jesus, S.N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In Vandenberghe, R. and Huberman, A.M., *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press, 1999.

Maslach, C. and Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual second edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Shann, M.H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of educational research*, 92 (2), 67-73.

Steyaert, S., Janssens, F. (1998). *Stress bij leerkrachten: de school maakt het verschil*. Brussel: Stichting Technologie Vlaanderen.

Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opendakker, M.-C. en Onghena, P. (2001). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.